

Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Equipo Primaria: Neufeld, María Rosa; Hirsch, Mercedes; Ruggiero, Laura; López, Laura y Juanolo, Fernando.

Equipo Secundaria: Rúa, Maximiliano; García, Javier; Paoletta, Horacio; Gómez, María Eugenia; Casella, Agustina y Yabor, Josefina.

Introducción

Integramos un equipo de investigación que ha trabajado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires en diversos momentos. Desde el año 1994, nos planteamos como problemática de investigación la relación entre diversidad y desigualdad en contextos barriales y escolares. En esos días, nos proponíamos poner en tensión lo que denominamos *usos de la diversidad* en el marco del neoliberalismo conservador y de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales de la última década documentando y analizando dinámicas escolares expresadas en tramas cotidianas urbanas en contextos de pronunciada xenofobia hacia los inmigrantes de países limítrofes así como un proceso de fuerte diferenciación hacia los sectores populares que se convertían en “pobres cada vez más pobres” y de las dinámicas urbanas que esto implicaba. (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos y Pallma, 1999; Sinisi, 1999)

Entre fines de los 90 y principios de la siguiente década, registramos los *efectos* de implementación de políticas de corte neoliberal que habían atravesado y atravesaban la vida cotidiana de los sujetos y en los que se dirimían conflictivos procesos de *apropiación, negociación y resistencia* (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 2009; 2011.; Trouillot, 2001) y sostuvimos nuevamente que los procesos de desigualdad social le otorgaban el marco a lo que se entendía por *diversidad*. Este concepto adquirió relevancia en los contenidos de las políticas: políticas de “atención a la diversidad”, de “integración de la diversidad” etc., neutralizaron su contenido interpelador y fue naturalizado en los discursos de los agentes sociales (Montesinos, 2013; Sinisi, 2012; Thisted, 2011).

Esta ponencia retoma dichas inquietudes en el marco de una investigación en la que confluyen un Proyecto Ubacyt¹ y un proyecto UBANEX² que están desarrollándose esa zona del sur de la CABA, en la cual se observan grandes cambios en los últimos cinco años. Espacios que se observaban despoblados y degradados están siendo transformados para generar negocios inmobiliarios y al mismo tiempo, su población y sus escuelas

¹ Programación 2014-2017. Dirigido por María Rosa Neufeld y Ariel Thisted. “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad”

² Programación 2015-2016. Dirigido por Maximiliano Rúa y Codirigido por Mercedes Hirsch, Horacio Paoletta y Soledad Gallardo. “Experiencias formativas de jóvenes y niños: conocimiento, trayectorias de vida desde el lenguaje audiovisual. Aportes al Centro de Documentación “Mariposas Mirabal” del CIDAC

siguen constituyendo uno de los sectores más vulnerados de una ciudad profundamente desigual. En continuidad con las líneas de trabajo históricas del equipo, nos propusimos indagar alrededor de las experiencias de los niños, jóvenes, docentes y otros sujetos, teniendo en cuenta las formas en las que se expresa y representa la diversidad y la desigualdad social en los establecimientos escolares. Un aspecto al que le damos la mayor importancia es relevar la forma en que estas experiencias se vinculan con la diversidad de planes, programas y proyectos, que estructuran en diversa medida la dinámica escolar.

En este marco, hemos iniciado nuevas aproximaciones a escuelas de zona sur de la Ciudad, especialmente de la Comuna 4. La experiencia de transitar actualmente por esta zona de la ciudad nos sitúa ante una actividad o serie de actividades vinculadas con la cercanía de la zona portuaria y del Riachuelo, la abundancia de camiones de gran porte, la existencia de depósitos o galpones – en general con indicios de estar en uso o ser directamente nuevos, así como espacios que auguran una pronta puja inmobiliaria. Quedan pocos rastros de lo que recordamos de la década del 90: los restos de edificios de grandes fábricas, desocupados algunos de ellos desde la década del 70, testimonios mudos de la dura política de desindustrialización de esos años.

Caracterización de la comuna 4: sur, paredón y después...

Esta comuna presenta una serie de particularidades que la diferencian del resto de la CABA, ya que los datos estadísticos y censales no son de los más favorables para la zona³. Desde nuestra óptica – antropólogos protagonizando un acercamiento histórico-etnográfico – estos parámetros cuantitativos contribuyen a entender las dimensiones de lo que observamos. La comuna 4 posee una población total de 218.245 habitantes censados al año 2010. Un 17% del total de los habitantes de la comuna (38.782) son nacidos en el extranjero. De ese total, las nacionalidades más representativas son Paraguay (17.286), Perú (7.910) y Bolivia (5.881).⁴

La distribución por edades de la misma da cuenta que es la segunda en relación a la población de entre 0-14 años (con el 21%), siendo la primera en importancia la comuna 8 (con el 25,2%). En el otro extremo se encuentra la comuna 2 (con el 11%). Y de modo inverso, en cuanto a la población de 65 años y más, la comuna 4 es la segunda en cuanto al menor peso porcentual de esta población (con el 12,9%), siendo la primera la comuna 8 (con el 10,4%). En el otro extremo se encuentra la comuna 2 (con el 19,8%). Es decir, que la comuna 4 reúne los mayores porcentajes de menores de 15 años y los menores porcentajes de mayores de 65 años.⁵

³ En este sentido, no podemos obviar el estrecho vínculo de la institución escolar con las particularidades del espacio en el que se encuentra, así como las relaciones que de ellas devienen: “Consideramos a la escuela como una institución no aislada sino, por el contrario, que mantiene relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el entorno (...), especialmente con el barrio en el que cada escuela está ubicada, el espacio geográfico al que está relacionada y, por lo tanto, a la población que en él habita” (Montesinos, Pallma;1999:58).

⁴ Fuente:http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

⁵ Fuente: <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/>

Estos datos nos llevan a pensar en los índices de mortalidad de la misma, el promedio de edad de fallecimiento de la Comuna 4 es de los más bajos que se registran en la ciudad. Para el año 2010, la edad promedio de fallecimiento de varones en toda la CABA es de 72,5 años, mientras que para la Comuna 4 es de 66,5 años. En cuanto a las mujeres el promedio en toda la CABA es de 80,4 años, mientras que para la Comuna 4 es de 77,2 años. Estos índices son sólo superados por la Comuna 8, donde las edades de mortalidad son más tempranas aún.⁶ En relación a la mortalidad infantil, hay un grupo de comunas que durante el período (2009- 2011), mantuvieron niveles por encima del promedio de la Ciudad, ellas son las Comunas: 1, 4, 7, 8 y 9, sin embargo la comuna 4 posee la tasa de mortalidad infantil más alta de la Ciudad (11,1 por cada mil nacidos vivos al año 2011, con un promedio para toda la ciudad de 8,5).⁷

Cuando consideramos la variable educativa, la comuna 4 posee uno de los mayores índices de analfabetismo (población de 10 años y más por condición de alfabetismo). Según el censo 2010 es del 0,8%, siendo antecedida sólo por la comuna 8 (con el 1,1%). Mientras que las comunas con menor tasa de analfabetismo son las 10, 13, 14 y 7 (con el 0,2% cada una).⁸ En el 2012, la comuna 4 obtuvo la menor tasa de asistencia escolar (población de 5 a 17 años) respecto de las otras comunas, siendo de 91,8%, mientras el promedio para toda la ciudad es de 96.9%. Asimismo, junto con la comuna 8, la comuna 4 posee el menor promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más⁹. Por su parte, el programa de nivelación, donde los alumnos con sobreedad cursan un plan de estudios no graduado, posee en la comuna 4 80 alumnos en relación a un total de 240 en toda la ciudad, el valor más alto de toda el área.¹⁰

Finalmente, vale aclarar que para el 2011 la comuna 4, junto con la 8, reúnen los mayores porcentajes de la Ciudad de hogares con niveles de ingreso menores a la Canasta Total de Consumo de Bienes y Servicios (el 41,1% para la comuna 4 y el 45,3% para la comuna 8)¹¹. Datos que asimismo concuerdan con los que son elaborados sobre población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) correspondientes al cordón sur, donde se concentra el 17.4% de dicha población¹². En palabras de Montesinos y Pallma, “*en condiciones de desigualdad social las posibilidades de acceder a una oferta educativa supuestamente uniforme no van a ser las mismas para todos*” (Montesinos, Pallma; 1999:63).

⁶ Fuente: Dirección general de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Estadísticas vitales.

⁷ Fuente: Dirección general de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Estadísticas vitales.

⁸ Fuente: <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/>

⁹ Fuente: Anuario estadístico, CABA, 2012. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_estadistico_2012.pdf

¹⁰ Fuente: Ministerio de Educación (GCBA). Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2010, datos provisorios

¹¹ Fuente: Anuario estadístico, Ciudad de Buenos Aires, 2012

¹² En este sentido, no podemos obviar el estrecho vínculo de la institución escolar con las particularidades del espacio en el que se encuentra, así como las relaciones que de ellas devienen: “Consideramos a la escuela como una institución no aislada sino, por el contrario, que mantiene relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el entorno (...), especialmente con el barrio en el que cada escuela está ubicada, el espacio geográfico al que está relacionada y, por lo tanto, a la población que en él habita” (Montesinos, Pallma; 1999:58).

Más allá de las diferencias que puedan relevarse en los distintos períodos, contrastando los datos recopilados desde el inicio del trabajo de campo en los `90 se puede identificar una continuidad en la sectorización de la Ciudad en 3 cordones: norte, centro y sur, siendo este último el que concentra mayores niveles de pobreza, trabajo informal o desempleo, situaciones precarias de vivienda, analfabetismo, etc. Al mismo tiempo, alberga a la mayoría de la población de la jurisdicción.

La nueva etapa de investigación en el nivel primario comenzó con dos escuelas -aunque los datos consignados corresponden a los registros de una sola de ellas- y tres escuelas secundarias de la Comuna N° 4. Es importante aclarar que la comuna N°4 abarca este distrito en su totalidad, aunque también incluye parte de los distritos escolares 19, 4 y 3. La incorporación de instituciones de nivel secundario en la investigación, radica en que en actualidad dicho nivel es de carácter obligatorio. Esta obligatoriedad social y legal de la educación secundaria genera cambios en la vida cotidiana de la escuela secundaria y en los distintos intereses por parte de los jóvenes, sus familias, las escuelas y el Estado en torno a la escolarización de los jóvenes (Hirsch, 2010) que se traducen en la diversificación de trayectorias escolares y de modalidades de la educación secundaria (EEM, Escuelas de Reingreso, FINES, Bachilleratos Populares, ETC), generando una extensión en las trayectorias escolares en contextos de desigualdad social y diversidad cultural que consideramos deben ser incluidos en el análisis de los nuevos usos de la diversidad y la desigualdad social en los establecimientos escolares y procesos educativos.

El “sur” en los 90, mediado por la lente de las notas de campo realizadas en una escuela de la comuna 4.

Entre el material de campo de nuestro equipo de investigación, elegimos un conjunto de notas de campo, realizadas por las investigadoras MPM y SP, en una escuela de la Comuna 4 (DE 5), a lo largo del año 1995. Estas notas, producto de observaciones y entrevistas hechas hace ya 20 años, nos permiten retrotraernos a esos momentos.

Las investigadoras, que entrevistaron al equipo de dirección, a una cantidad importante de maestros de la escuela y compartieron recreos y clases hasta convertirse en una presencia cotidiana para grandes y chicos, nos permiten atisbar las condiciones de una escuela que, desde sus características edilicias, correspondía bastante patéticamente a una “escuela de villa”, o sea la peor calificada en el ranking espontáneo de los maestros y los propios padres.

Esto no fue siempre así. Cuentan los docentes que en tiempos en que el barrio se caracterizaba por la actividad industrial, atendía a una “clase media”: “Hasta los 70 venían familias “del nivel gerencial” de las fábricas, que se fueron cerrando... La escuela llevaba el nombre de República de Haití (aún hoy lo conserva), y en los aniversarios iba de visita el embajador de Haití y unas señoras muy paquetas cantaban en francés...

Recordemos que las villas de la ciudad habían sufrido un intento de erradicación durante la dictadura 1976-83. Pero concluida la dictadura, se combinaron el “afloje” de la vigilancia territorial (y por tanto la posibilidad de volver a instalarse) con los problemas de las economías regionales que funcionaron como expulsores de población y la general desindustrialización-desocupación; como consecuencia las villas, entre ellas la 21-24, fueron repoblándose exponencialmente. Y lo recuerdan las notas: “La escuela era de doble escolaridad pero no daba abasto...al crecer la villa...ahora hay más chicos adentro pero peor, tendría que tener comedor...así y todo no dan abasto ... Esto pasó en 1987, año en que se reemplazó la doble escolaridad por dos turnos simples, y para aumentar el número de aulas, se eliminaron las salas de plástica y música.”

En las notas de SP y MPM, los maestros y directivos describen “una escuela con muchos paraguayos, menos bolivianos, peruanos y sí muchos del interior, “están bajando del noroeste y también de Misiones”. Pero consideran que los chicos no se diferencian entre sí, son todos pobres...lo que diferencia si se está mejor o peor es estar frente a la canilla o pasarse la mañana acarreando baldes...el que vive más sobre la avenida...mientras que los que viven más adentro, si llueve no pueden salir...” Otro dice “no hay diferencia por nacionalidades, se igualan, se ambientan en la villa, sean del interior o de otros países... Sin embargo, hay diferenciaciones que en algunos aspectos son significativas: en la 21, dominan los paraguayos, en la 24, los santiagueños...

También abundan las diferenciaciones, como la que existe entre las primeras líneas de viviendas al entrar por Osvaldo Cruz, “toda gente que trabaja”...y el resto, que implícitamente incluirá tanto a los menos afortunados como a los que viven de prácticas delictivas, algunas de las cuales describen las notas.

Se habla de que tirarán abajo viviendas y volverán a construir...refieren que había viviendas en construcción desde 1991 (300 flías) sobre Iriarte, y destacan la desconfianza de los pobladores, pese a que “se suponía que era una radicación y no una erradicación”¹³. Estas referencias correspondían a los procesos de regularización dominial que el programa Arraigo realizaba en 1992 (Cravino 2008). Algunas señoras residentes en la villa hacían referencia a la intensa actividad de venta de casas que generaba esto (las mismas se vendían en sumas importantes, dado que daban “derecho al censo”, es decir, a estar incluido en las nuevas viviendas):

Los registros describen “la villa” en sus rasgos contradictorios. Por un lado, las notas se refieren a instituciones, como la capilla, el centro de salud, el comedor de la municipalidad, la radio Sapukay, que tiene que ver con el movimiento de radios comunitarias nacido en el 86, así como la existencia de muchas sectas en la villa, testigos de Jehová, por ejemplo. Pero al mismo tiempo hay referencias a la conflictividad interna, a los robos que sufren

¹³ Entre 1989 y 1995 se sucedieron como intendentes de la Ciudad de Buenos Aires Carlos Grosso, Saúl Bouer y Jorge Domínguez (este último estaba en funciones en el momento en que fueron escritas las notas que estamos utilizando. En 1996 Fernando de la Rúa se hará cargo como primer Jefe de Gobierno de la ya consagrada como Ciudad Autónoma de Buenos Aires por la reforma de la constitución.

los chicos a manos de las patotas de la villa (al tiempo que destacan que en la misma escuela los robos son frecuentes).

Según las maestras, los chicos son de familias numerosas. Están acostumbrados a hacerse cargo de sus hermanitos cuando los padres no están. Hay poca presencia familiar en la escuela, no se acercan aunque actúen los chicos en las fiestas, ni a buscar el boletín...

Las notas describen una escuela claramente estructurada en pirámide: tres primeros y tres segundos por turno, que disminuían claramente, dado que... “van dejando en 4to, 3º, hay más primeros y segundos (3 de cada uno) y sólo un sexto y un 7mo con pocos chicos...”

Aunque se trata de una escuela primaria, los registros también incluyen a los jóvenes: hay referencias a la maternidad temprana (la edad de las madres, los casos de las ex alumnas), y en el caso de los varones, la descripción... “en las esquinas, de muchachos que no estudian ni trabajan”, o de “los que se van, y terminan viviendo en las calles, hay chicos que duermen en constitución o Retiro o en la Estación Buenos Aires...”

Si bien se realizaban las visitas (tradición que continúa) a escuelas medias (en este caso se menciona el Otto Krause) no había expectativa de que los egresados continuaran sus estudios, ni que, si los iniciaban, superaran los primeros años.

Algunas cuestiones a las que aluden los registros son propias de ese momento: el hecho de que la mayoría de los niños llegue sin haber asistido al jardín ni al preescolar, y que esto corresponde a que cursen “primero en dos” (primer grado en dos años). En correspondencia con esto, las antropólogas describían a los niños “picando” papelitos para rellenar letras, típica actividad de “aprestamiento”.

También propio de ese momento es todo lo registrado en torno a la documentación (el DNI) que se exigía para otorgar el certificado de 7mo grado. Esto afectaba no sólo a los extranjeros sino a los niños del interior, cuyos padres no podían pagar el costo (sólo en las Campañas de documentación el documento era gratuito) o no estaban en condiciones de realizar los trámites.

Las transcripciones recogen, por parte de los docentes, la percepción de que se está enseñando menos o de otro modo que en otras escuelas: “porque los chicos de la tarde” no son un aliciente”, porque “no les queda lo que diste” o bien porque “además del déficit social está la carencia afectiva”...Recordamos el trabajo de Patricia Redondo y Sofía Thisted, que señalaba el hiato que se generó en los 90 entre “escuelas que enseñan” y “escuelas que asisten” en las que había esta *tolerancia* al reemplazo de los “contenidos” por la “contención”,

pero al mismo tiempo esto constituiría la base de los ranking de mejor-peor escuela co-construidos entre docentes, familiares y los alumnos mismo.

No podemos aumentar en el espacio reducido de una ponencia las referencias a la riqueza de estas notas, pero queremos destacar, por fin, que incluyen algunas preocupaciones que cumplen 20 años: entonces, como ahora, la preocupación de los maestros y diversos referentes adultos por el “encierro” en que viven los chicos, y la posibilidad de la escuela, de los maestros, de “abrirles” otros mundos... “nosotros los sacamos mucho, hay chicos que nunca salieron al centro, cuando salen miran los edificios de alto...no conocen esa realidad, les da miedo...” Y esto motivaba en esos días la programación de una excursión con “los de primer ciclo de ambos turnos a la Feria del libro infantil...porque no conocen”.

El “sur” en la actualidad mediado por la lente de las notas de campo realizadas en una escuela de la comuna 4.

La escuela de la Comuna 4 (DE N° 5) a la que hacemos referencia tiene más de 100 años, ofrece jornada simple y no tiene comedor en sus instalaciones. Sin embargo todos los días los alumnos reciben una vianda fría al mediodía, compuesta por sandwiches y fruta.

Es una escuela pequeña de siete secciones por turno y grados de no más de 25 alumnos, pero aun así los directivos plantean un sobre-poblamiento en relación al tamaño de las aulas.

Por lo observado en los registros de grado, aproximadamente un 12% de los chicos proviene del barrio de Barracas, en los alrededores de la escuela. Como se mencionó anteriormente, se trata de una zona de galpones, logísticas, hoteles y pensiones familiares, y viejas casas de propiedad horizontal convertidas en inquilinatos informales como “casas tomadas”, en donde suelen vivir familias enteras en una sola habitación y condiciones edilicias muy precarias. Es una zona rodeada de grandes avenidas y tránsito pesado, con pocos comercios.

Sin embargo, la gran mayoría de los chicos provienen de la villa 21-24, cuyo extremo noreste queda a unas 15 cuadras de la escuela. Los directivos entonces caracterizan a la población como “de villa”, en contraste con otras escuelas de zona sur que trabajarían mayoritariamente con “chicos de hotel”.

V: Yo te voy a describir al chico de hotel y al chico de la villa: el chico de hotel es un chico mudo ¿Si? Muy cargado de bronca pero mudo porque el chico de hotel vive encerrado en su pieza y el que manda es el dueño del hotel y en cuanto transgrede a la calle. Ese es el chico de hotel. El chico de villa es el patrón de la villa, manda él, es el dueño de lugar, es mucho más extrovertido, mucho más patotero, prepotente, también tiene bronca pero te la va a tirar encima la bronca, te la va a decir como pueda pero te la va a decir, esa es la diferencia que yo veo entre los chicos de hotel y los chicos de la villa.

La mayoría de los chicos son de nacionalidad argentina, teniendo algún peso en la matrícula los niños provenientes de Paraguay, especialmente en el turno tarde (el 10% de los chicos), mientras que los chicos de nacionalidad boliviana y paraguaya representan el 4% de la matrícula, casi todo concentrados en el turno mañana.

Más allá de estas diferencias, quienes trabajan en esta escuela se la representan como “una escuela pública del Surk” de la Ciudad de Buenos Aires, en franco contraste con “otras zonas” u “otras escuelas” que tendrían “otras problemáticas”. La caracterización de la escuela y la población van de la mano; “estas” escuelas son las que contienen a “esta” población. El Sur, el barrio, la villa, lo comunitario aparece como el referente, como condensador de sentidos que, nuevamente, aluden a la pobreza, la carencia, la problemática social. La localización específica por momentos se pierde y el cordón sur de la ciudad aparece como una amalgama en donde se repiten las experiencias en las distintas escuelas. Algunas diferencias se marcan, por la nacionalidad, por la situación habitacional, y sirven para organizar la experiencia, para tratar de entender cómo actúan los chicos y porqué, pero aparecen como una referencia secundaria, como una especificidad de un contexto más amplio: el de la pobreza.

D: aquí se da en el arco estudiantil todas las problemáticas después con comunidades muy duras, es muy fuerte, muy vinculado con la muerte, con la balacera, con el revólver, con la policía encima o sea: aquí siempre tenés el escenario de que mataron al hermano, mataron al tío o qué se yo que el padre está preso y así toda una cuestión carcelaria muy dura que creo que eso también va condicionando. [...] Si a mí me hubiera pasado lo que le pasa a algunos chicos de acá yo la verdad que no sé dónde estaría, honestamente y estos chicos tienen como un anticuerpo.

Así “estas” escuelas implican chicos pobres y maestros “comprometidos”, que “eligen” trabajar allí. Las familias y docentes reconocen el trabajo y compromiso del director: “él vive para la escuela” (MAESTRA DE JARDIN. REGISTRO N°8). En un encuentro con la madre de varios alumnos de la escuela, que criticaba el tono duro del director, también reconocía “todo lo que hace por la escuela”.

Si bien esto implica que la escuela está bien conceptuada en la zona, los directivos están conscientes de los estigmas de “las escuelas de pobres” en relación a lo curricular, y de las dificultades concretas que encuentran sus alumnos a la hora de encarar otras instancias educativas. La relación entre “lo social” y “lo pedagógico” aparece como un signo de interrogación, un problema con el que se encuentran día a día, intentando conciliar ambos aspectos. “Lo social”, “lo comunitario” implica un vínculo particular con los chicos y sus familias, e implica una intención de transformación de la realidad de esos sujetos con los que se trabaja, y nos dicen:

Dir: Al revés de lo que dicen los teóricos, al menos que lo dice Althusser que la escuela es el aparato ideológico del Estado, yo pienso que la escuela puede poner una bisagra y ayudar al cambio social.

Stria: Yo elijo mis escuelas porque me parece que es donde puedo hacer algo [...] que tenemos que ser un poco asistentes de los padres, de los chicos. [...] Que les entre a los chicos el “Si se puede”, que vos sos de acá pero también podés salir y vos podés estar mejor de lo que están tus viejos y, bueno esa es nuestra tarea.

Este compromiso se plasma en estrategias concretas de la escuela, en una “pedagogía de la vida”:

Vdir: En estas escuelas, en este tipo de escuelas lo que se observa es que hay un tipo de pedagogía de la vida que es la que abarca el resto de las pedagogías ¿No? y yo creo que en estas escuelas lo que vos tenes es la libertad de si vos realmente decidís asumir el compromiso de trabajar la educación dando todo lo que tenes comprometidamente vos en esta situación vos en estas escuelas tenes la libertad de salirte de las reglas. [...] ¿Por qué la escuela está siempre tan separada de la familia? no debería pasar, si bien que la escuela no tiene que hacer asistencia social pero sí tiene que trabajar con la familia, en estos lugares no te queda otra, o trabajas en comunidad con la familia o andate a otro lado porque no podés trabajar.

Al mismo tiempo, el estrecho vínculo de “estas” escuelas con las familias se deja entrever por momentos como conflictivo. “La comunidad” aparece bien como un sujeto (colectivo) necesitado al que se puede ayudar, o bien como un sujeto (colectivo) excedido, que no puede responder a sus obligaciones parentales. Por el trabajo con varias familias del barrio hemos podido observar que desde las madres también hay una representación tensa de la escuela: por un lado un espacio conceptuado positivamente para sus hijos y un lugar al cual recurrir ante la necesidad, pero también un lugar de demanda y de acusación cuando no logran responder a las propuestas y pedidos de la escuela.

Tanto los vínculos estrechos con las familias y comunidad, como la amplitud del espectro de experiencias para los chicos, son una característica significativa de las políticas socio-educativas de turno.

En el Cuadernillo de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (dependiente del Ministerio de Educación de la Nación) podemos leer:

“Desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas acompañamos a las escuelas mediante la generación de propuestas pedagógicas que amplíen el espacio y el tiempo escolar; la creación de estrategias que profundicen los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad; y el aporte de recursos materiales”. (DNPS, Cuadernillo Institucional; pág.6).

Una de sus líneas de acción específicas es la ampliación del universo cultural de los niños y niñas “a través de las propuestas de los y las talleristas, se recrean espacios para que todos los niños y las niñas tengan acceso y participen en actividades culturales: artes, juegos y deportes, ciencias, nuevas tecnologías, comunicación

uotras que sean consideradas por las comunidades educativas como valiosas experiencias de aprendizaje sociocultural”. (CAI, Cuaderno de Notas I; pág. 10).

Asímismo, en el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2016, se plantea en varias oportunidades el “fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela – familia” como lineamientos de acción para alcanzar los objetivos propuestos para el nivel primario (PNEOFD; p. 28).

Uno de los profesores de educación física reivindicaba la posibilidad de los chicos de poder aprender a nadar y conocer una pileta a través del Plan de Natación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, actividades que consideraba no eran de fácil acceso en el cotidiano de los alumnos.

Los lineamientos del propio plan enuncian: *“Esta vinculación debería garantizar que la totalidad de los niños asistan al Plan de Natación. Para muchos de ellos representa la primera experiencia en un natatorio. Para otros, tal vez, la única posibilidad de acceder a una enseñanza sistematizada”* (Diseño Curricular para la Escuela Primaria; p. 355)

El “compromiso”, la tendencia a atender las situaciones problemáticas de los chicos en sus múltiples direcciones, la convicción del rol de la educación en la transformación del futuro de sus alumnos, llevan al desarrollo de dispositivos específicos que plasman las representaciones y relaciones abordadas recientemente.

Talleres integradores periódicos, articulación con escuelas secundarias, orientación vocacional para los alumnos de 7º grado, festivales familiares los fines de semana, jornadas de reflexión docente, entrega de zapatillas, experiencias directas constantes, viajes, talleres extra-curriculares de baile y ajedrez, cuerpos de delegados y asambleas, natación, asesoramiento en la inscripción on line, ayuda a familias a resolver necesidades básicas, planes estatales en Ciencias Naturales, maestras de Apoyo, Centros de Actividades Infantiles, talleres en articulación con el CESAC zonal, radio... decenas de articulaciones y propuestas que intentan convocar a la familia, mejorar los aprendizajes de los chicos, y mejorar su situación social.

Uno de los pilares de la escuela en este sentido son “los viajes”. La escuela propone para diversos grados viajes anuales a diversos puntos de la provincia y el país, de forma que los chicos puedan ampliar sus experiencias, conocer otras realidades:

S: Esto de presentarle a los chicos que nos fuimos a Tandil, que hay otros lugares, que hay otras vidas, que hay otras cosas que ellos pueden hacer en esta sociedad y que no es solo quedarse ahí en el pozo y decir, soy lo peor, ya estoy marcado como villero y de acá no voy a salir. No, vos podes y eso es lo que nosotros como docentes y como trabajar en esta escuela le tenemos que meter a nuestros chicos, el que ellos se pueden superar.

Pero si bien las políticas parecen apuntar en la misma dirección, se despliega una relación tensa con “el sistema”: se lo percibe y nombra como una estructura que no mira o escucha a la escuela real; la escuela (y

“estas” escuelas en general) funcionarían “a pesar del sistema”, e incluso confrontándolo en algunos casos. “El sistema” aparece como la formalidad, los datos, el “deber ser”, mientras que “la escuela” (o “estas” escuelas) aparecen como las que conocen las necesidades y flexibilidades necesarias. Qué es el sistema, sin embargo, es un poco difuso; por momentos hay claras marcas de que la escuela y quienes la habitan pertenecen al mismo, pero por momentos aparece como uno *otro* externo, anónimo, omnipresente, inidentificable de forma concreta.

D: El cargo de director debe ser, dentro del sistema educativo, el más lindo, el que siempre da para hacer lo que vos queres. [...] Me parece que da para hacer un montón de cosas, para pelearse con muchas instituciones, para abajo, para arriba, para el costado pero bueno para ser director creo que tenes que tener mal carácter como yo entonces así siempre andas buscando y guerreando.

La falta de recursos humanos, el hacinamiento de los alumnos y docentes, la medición del rendimiento a través de estadísticas, la eliminación de jornadas de reflexión docente del calendario, sin interpretados como marcas discriminatorias a la escuela y como una pobre lectura de la realidad por parte de la gestión.

La nueva inscripción online fue uno de los ejemplo que cristalizó el vínculo sistema-escuela-familias. El sistema propone que “los particulares”, es decir cada familia, inscriba a sus niños tanto en jardín, como en primaria y secundaria; en la escuela A dan cuenta de las dificultades que esto implica para los padres: “*D: Por ahí los padres no saben, no tienen conocimientos de informática, muchos padres no saben ni prender la máquina*”. De esta forma, en los períodos de inscripción, los padres hacen fila en la escuela para que los directivos los anoten utilizando usuarios de “particulares”. De esta forma también lograron mejorar las vacantes asignadas, ya que al conocer mejor el sistema que un padre, pueden poner “prioridades” que deriven en la vacante deseada. Aunque en última instancia eso no depende de ellos.

“El sistema” impone a las familias mecanismos que les son inaccesibles, y “la escuela” actúa como mediadora para que las dificultades sean sorteadas en orden de garantizar la escolaridad de los niños y niñas. Pero esta situación implica también vínculos con otras instituciones del sistema, en tanto se materializa en el cambio de nivel educativo de los alumnos. Así, desde la conducción también inscriben a los chicos en el secundario ya que, según dicen, las escuelas medias no toman este tipo de actitudes de mediación para con las familias.

S: Ellos van al secundario y el secundario les dice: “inscripción online, arréglate como puedas” entonces, en el momento de la inscripción en el secundario se me hacen colas [...] y bueno, nosotros cualquiera de los tres que esté en la compu ayuda al padre, y sino tenemos a los alumnos fuera del secundario.

La continuidad de los estudios de los alumnos que egresan de la escuela aparece como una dificultad en dos aspectos: por un lado la “despersonalización” que vivirían los chicos en el secundario y las prácticas

pedagógicas más tradicionalistas que se contraponen a las experiencias de los alumnos en la escuela primaria inducirían al fracaso escolar:

D: En esta zona los pibes que se quedan en el camino en el secundario, también sé que el secundario, hablando mal y pronto, que disculpe el secundario es una porquería. A mí me da la impresión que el secundario dentro de todos los niveles el que menos ha hecho para cambiar toda esa cosa, no sé, de la edad media discursiva, clase teórica, expositiva y conductista.

Pero además, la reciente obligatoriedad del secundario hace que las familias aún no lo asuman como tal y muchas veces den por terminados los estudios de los hijos al terminar 7º grado:

V: La primaria fue históricamente obligatoria y acá hay una cuestión cultural que sí o sí tenes que hacer la primaria y la secundaria es obligatoria desde hace muy poco tiempo. Entonces está esa cuestión cultural de que el pibe tiene que ir igual a la escuela secundaria no está y tenemos muchos papás que dicen: “ya está, yo no lo mando” ¡No, lo tiene que mandar igual, lo van a ir a buscar, es obligatorio! “No, no, ya está la primaria”

Las visitas a escuelas secundarias de diversas modalidades, los talleres de orientación vocacional, las charlas informativas, la inscripción online desde la dirección; todas son estrategias desplegadas por la escuela para garantizar la continuidad de los estudios de sus alumnos, en coincidencia con las políticas pero sobre todo, con la “pedagogía de la vida” que rige su accionar. En última instancia el objetivo no es solo cumplir la ley, sino tratar de mejorar la calidad educativa de los chicos, y por qué no, su calidad de vida.

La actualidad del “sur” en las escuelas secundarias

El trabajo de campo en las escuelas secundarias de la Comuna 4¹⁴ se está desarrollando en la actualidad; específicamente en la EEM 4 (DE N° 19), en el Comercio N° 18 (DE N° 5) y la Escuela Comercial N°1 (DE N° 4). En esta presentación solo haremos referencia a la caracterización general del nivel a fin de mostrar como ciertas condiciones estructurales se expresan en un esquema de continuidad en la Zona Sur de la CABA entre el nivel primario y el secundario.

Diversos estudios acerca del nivel secundario de educación coinciden en señalar históricas características selectivas de este trayecto, que hoy atraviesa renovadas tensiones en torno a su obligatoriedad (ver por ej. Montesinos, Schoo y Sinisi; 2009). Más allá de la obligatoriedad, ingresar, permanecer y egresar del secundario parecería una ardua tarea, sobre todo para los denominados “sectores populares”. Los últimos datos acerca de la

¹⁴ Anteriormente se realizaron en escuelas de esta comuna distintos acercamientos desde la modalidad de talleres en el marco de Voluntariados, UBANEX y proyecto UBACyT a las siguientes escuelas: EEM 2 DE 4 (2009-2010-2011). EEM 1 DE 5 (2012). LIC 3 DE 5 (2012)

variación de la matrícula del nivel medio en la Ciudad de Bs. As., señalan un largo camino por recorrer si se busca mejorar algunos índices.

En el período 1998-2010 la matrícula total de nivel medio común disminuyó un 6 % en el sector estatal y un 9 % en el privado. Las explicaciones en torno a esta baja apuntan a varios aspectos. En primer lugar, una disminución poblacional del grupo de 13 a 17 años, confirmada por el censo realizado por el INDEC en 2010, reduciendo así la demanda. En segundo término, parte de los alumnos de modalidad común se estarían trasladando a la educación de adultos (CENS, Comerciales Nocturnos y Escuelas de reingreso) de cursada presencial y otras ofertas de carácter semipresencial (Adultos 2000). Si se observa la evolución de la matrícula del nivel medio de educación de adultos puede verse que también hay una disminución de alumnos, sin embargo, se incrementó la participación de los estudiantes de 17 años y menos en esta modalidad. Por otra parte, los índices de repitencia y de sobreedad han aumentado (de 14 a 16 % y de 47 a 48 % respectivamente en el período analizado), esto influye en el incremento del abandono de los estudios, o inducen al pasaje a escuelas de adultos. Otro factor que interviene en la dinámica de la matrícula es el aumento de adolescentes y jóvenes domiciliados en el Gran Buenos Aires asisten a escuelas estatales de la Ciudad.

Si bien se reconoce una tendencia a la baja en la matrícula, éste índice se revierte en la zona sur de la ciudad. Analizando la información por distrito se puede observar que si bien la mayoría de los distritos de la zona norte perdieron matrícula, los distritos del sur son los únicos que aumentan el número de estudiantes (en algunos casos en más del 10%): se puede inferir que estaban más rezagados en términos de tasas de escolarización, pero a la vez, fueron sólo estos distritos los que experimentaron un crecimiento poblacional. Asimismo, la mayoría de estos jóvenes son primera generación de estudiantes de este nivel en sus familias.

A partir de los datos vertidos, el informe citado señala que entre los problemas más urgentes que debe enfrentar (y resolver) la educación secundaria se encuentra la problemática del abandono. Así se mencionan ciertas prácticas de los estudiantes ligadas a este aspecto: elevado ausentismo, quedar libres, repetir en varias oportunidades, no poder avanzar, buscar trabajo para colaborar con las familias. Pero a su vez, también se mencionan la batería de intervenciones, dispositivos y recursos con los que cuentan las escuelas para intentar modificar estas dinámicas: se han creado alternativas de cursado (Adultos 2000 o Escuelas de reingreso) y distintos programas y proyectos (Deserción Cero, Tu esfuerzo vale, Vuelta a la escuela, Puentes escolares, Clubes de Jóvenes, el Programa de Fortalecimiento, el Programa de Asistencia Socio-Educativa (ASE), Retención de Alumnas Embarazadas, Madres, Padres, Becas Estudiantiles y, más recientemente, la propuesta de FiNES para el logro de la terminalidad del nivel secundario).

Concluye el informe afirmando que “el sesgo selectivo de la educación secundaria no ha sido conmovido. (...) La estructura piramidal del conjunto de secciones por año de estudio lo verifica, también el descenso de los porcentajes de retención a lo largo de los años. Esta estructura tiene un correlato en los estudiantes, quienes naturalizaron un recorrido fallido y encuentran más explicaciones para ello en sus propias biografías que en la propuesta institucional (...)” (Dirección de Investigación y Estadística, 2011: 61).

De esta manera, tanto el anterior informe, como otros estudios exponen las “trayectorias educativas” de los estudiantes a partir de los análisis de la matrícula inicial y final por escuela, los promovidos, los salidos con o sin pase y la retención, desglosado por año de estudio. Desde otra perspectiva, y recuperando las críticas que formulara M. de Certeau al uso de “trayectorias”, recuperado por Santillán L. (2011), podemos señalar que más allá de las “entradas”, “salidas” o “repeticiones” en las escuelas, o de la recuperación de las experiencias biográficas de los sujetos a través de sus narrativas, las “trayectorias”, implican un recorrido experiencial y de apropiación de un conjunto de prácticas, considerando las múltiples relaciones que construyen los sujetos en virtud de sus cursos de acción. De modo, que una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social (Cragnolino, 2006).

Comprender que las “trayectorias” de los sujetos son “sociales”, implica asimismo que las decisiones educativas de éstos están enmarcadas en condiciones históricas que otorgan materialidad a sus prácticas cotidianas. A partir de este posicionamiento hemos iniciado en esta etapa el trabajo de campo en tres escuelas de Educación Secundaria. Sostenemos que la diversificación de las trayectorias escolares de los jóvenes que crecen y se desarrollan atravesando contextos de marcada desigualdad y diversidad social se encuentran en relación directa con la ampliación de modalidades de escuelas medias (Hirsch, López y Paoletta, 2014). En este sentido, la escolarización, en tanto proceso producto cotidiano del entramado social “se reconfigura simultáneamente a los distintos momentos de estructuración estatal, dejando huellas de estos procesos en la cotidianeidad escolar y en las políticas educativas” (Hirsch y Rúa; 2009).

Para seguir pensando...

En este sentido, creemos necesario comenzar a establecer relaciones entre los sentidos otorgados por los sujetos en la década del 90 a la diversidad y a la desigualdad con los nuevos usos de las mismas, planteando una tensión entre la “integración” y la “inclusión”. Si bien en los últimos casos, no se trata de “formatos escolares novedosos”, sobre la base del breve recorrido realizado hasta el momento, destacamos el hecho de que los

procesos de inclusión/exclusión no se desarrollan independientemente de los momentos históricos particulares. Con estos u otros sentidos, dichos procesos se hacen presentes en la historia del sistema educativo y van cambiando en tanto cambian otras condiciones de la vida social: quiénes deben estar “incluidos”, por qué, dentro de qué proyecto político, con relación a qué procesos productivos, etc., son todas cuestiones fundamentales, marco dentro de las cuales se configurarán los procesos de inclusión/exclusión educativa.

Creemos que la producción social de los procesos de inclusión/exclusión escolar se configura en una trama compleja de contextos que se articulan entre sí. Por un lado, dichos procesos van a adquirir distintos contenidos en cada momento histórico. Asimismo, lejos de ser un fenómeno privativo de los alumnos (o sus familias) y las instituciones escolares, los procesos de inclusión/exclusión escolar se encuentran íntimamente relacionados con otros fenómenos sociales de inclusión/exclusión vinculados al ámbito económico o del derecho –entre otros– motivo por el cual la inclusión escolar no estará garantizada en tanto no se encuentren garantizados otras cuestiones como aquellas relacionadas con las condiciones materiales de existencia. En este sentido existen muchas acciones tendientes a la inclusión educativa (escuelas con formatos específicos, proyectos extraescolares, leyes que garantizan el derecho a la educación, leyes de obligatoriedad, planes sociales, programas educativos, etc.) pero en un contexto escolar atravesado por profundos procesos de desigualdad es complejo que se haga efectiva una inclusión educativa plena y de pleno cumplimiento del derecho a la educación, sobre todo cuando se trata de los sectores populares.

Bibliografía:

García, Javier; Aliata, Soledad; Pandra, Eleonora y Paoletta, Horacio. (2010). “‘Lo que los jóvenes tenemos para decir’: reflexiones en torno a un taller participativo con jóvenes de sectores populares.” Congreso Pedagógico “La educación como derecho. Debates acerca del sentido de educar para una sociedad más justa”. Olavarría, febrero de 2010.

García, Javier; Aliata, Soledad; Pandra, Eleonora y Paoletta, Horacio.(2010). “Escuelas de reingreso: Transformaciones educativas en contextos urbanos desiguales.” VI Jornadas “Vivir en la Ciudad”, Tendencias Estructurales y Procesos Emergentes. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CEACU–. Rosario, Junio 2010.

HIRSCH, M y RÚA, M; (2009). “Reflexiones en torno al “derecho a la educación”: entre las políticas educativas y la cotidianeidad escolar”. En actas del Segundas Jornadas de Antropología Social del Centro Bonaerense. “Antropología y crisis global: Desafíos para una interpretación desde el Sur”. UNICEN- Facultad de Ciencias Sociales. Olavarría.

Hirsch, M, Paoletta, H; López, L. 2014 “Escuela de Reingreso: propuestas escolares de “inclusión educativa” de jóvenes en contextos de desigualdad social y diversidad cultural.” En colaboración con: *XI Congreso Argentino Antropología Social*, nacional, 23-26 Julio, 2014, Rosario, Argentina.

Hirsch, M. 2010 ““¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria”. En: Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editado por la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Bs. As.

Montesinos y Pallma, 1999; Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld M.R y Thisted, J.A (comps). *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, 1999.

Montesinos, Sinisi y Schoo, Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. En *La Educación en Debate*. Documentos de la DiNIECE, Ministerio de Educación Nacional, 2009.

Montesinos, M.P., Pallma, S. y Sinisi, L.: “La diversidad cultural en la mira, Un análisis desde la Antropología y la Educación”, en *Publicar en Antropología Social*, Año VII No VIII, Noviembre 1999.

Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. “Pobreza y diversidad sociocultural: niños, docentes e investigadores en la trama de los padecimientos sociales”; en *Revista Ensayos y experiencias*. Año 6, No 30, APBA, CTERA, 1999.

Neufeld M.R y Thisted, J.A (comps). *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, 1999.

Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós Argentina, 2009.

Sinisi, La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld M.R y Thisted, J.A (comps). *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, 1999.

Sinisi, L. Políticas Socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Revistas Espacios*. Facultad de Filosofía y Letras, mayo 2013.

Thisted, Jens Ariel. Niños supuestos, niños negados. Niños resilientes, niños ADD...En Batallán G y Neufeld M.R, *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Biblos 2011.

Trouillot, M.R. La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, febrero 2001

Documentos citados:

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Cuadernillo Institucional. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Centro de Actividades Infantiles. Cuaderno de notas I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires: 2004. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Dirección de Investigación y Estadística. Ciudad de Buenos Aires. 2011